

スウェーデンの知的障害学校における手話の活用 ーオレショーストーレゴード知的障害特別学校の訪問調査からー

是永かな子¹・藤本 明菜²

(¹高知大学教育学部 障害児教育学研究室,²高知大学教育学部)

The use of sign language at special school for intellectual disability in Sweden
- Visiting investigation of Öjersjö Storegård special school for intellectual disability -

Kanako KORENAGA¹, Akina FUJIMOTO²

¹*Laboratory of Education for children with disabilities, Faculty of Education, Kochi University;*

²*Faculty of Education, Kochi University*

Abstract: The purpose of this study was to examine the use of sign language for children with intellectual disability in Sweden, with paying attention to the utility of sign language as the method of communications. For this purpose, we visited a special school for intellectual disability, and conceded educational practice for the intellectual disabilities children, for example autism with intellectual disability, Down syndrome with intellectual disability, and mutism with intellectual disability. School for investigation is Partille municipal special school for intellectual disability in Sweden, Öjersjö Storegård Särskolan. At this school, sign language was used, and the key words were supplemented and strengthened by sign language, in most of the communications scene. Furthermore, the uses of children's sign language were pressed, and the children who did not talk were expressing it by sign language. Therefore, it could say that sign language was not only for the language of the hearing impaired, but also the useful method of the communications support for the children with difficulties of communications such as the intellectual disability, autism, the Down syndrome, and mutism.

キーワード：手話，知的障害，スウェーデン

Keywords: Sign Language, Intellectual Disability, Sweden

1. はじめに

手話言語は，コミュニケーションの手段である¹が，一般的にはろう者の母語であると考えられている。ゆえに本論文では，コミュニケーションの手段としての手話の有用性に着目して，知的障害児に対する手話の活用について検討することを目的とする。

はじめに，手話の種類を確認する。日本語に対応させた手指法を同時法的手話又は日本語対応手話と呼び，ろう者が用いる手話を伝統的手話又は日本手話と呼ぶ。手話から単語を一部抽出し，場合により改良を加え日本語に対応できるように工夫した人工的システムが同時法である²。他にも，日本語音節の母音を口形で表し，子音を手のサインで表すキュードスピーチ³，発語を促すための発音誘導サインがある。これらの手話またはサイン言語は，聴覚障害の有無に関わらず，コミュニケーションの補助手段としても活用されている。

木村・南出（1996）によると，1970年代に入って，知的障害児や自閉症児にサイン言語を使ってコミュニケーション指導を行う試みがなされた。そして，サイン言語指導法は以下の特徴があると

指摘する．①音声言語が獲得できないほど重度の知的障害児（者）や自閉症児（者）にサイン言語を獲得させる試みが多い．②身振りやきわめて簡略化されたサインを獲得させる指導になっている．③聴覚障害児（者）のように日常のコミュニケーションをするのではなく、あらかじめ定められた事物や行為がサインで表現されればよい．④音声言語とサイン言語を同時に用い、どちらかあるいは両方の獲得を目的にしている．⑤サイン言語やサインを獲得させる指導には行動変容技法が採用されていることが多い⁴．

さらに日本では、サインと言語の同時提示法であるマカトン法が普及した．津田・東（1995）によると、マカトン法とは、1970年に英国人スピーチセラピスト Margaret Walker 氏によって体系化されたサイン言語を使用した言語指導法であり、以下の特徴を持つ．①核語彙：330語の厳選された語彙（原版では350語彙）が、9段階のステージに分類されており、それを系統的に指導．その指導すべき語彙を核語彙と呼ぶ．②マカトンサイン：330語の核語彙それぞれにサインがあり、ほとんどが日本の手話を基本にしているが中でも具体性に欠けるもの、サイン構成にモニター的な複雑性が混在するものは省き、代わりにBSL (British Sign Language) から取り入れたものも一部ある．③同時法提示：視覚刺激としてのサインと聴覚モダリティーである音声言語を同時に入力することにより、視覚イメージの想起と同時に音声との連合の学習を援助していこうとする⁵．またサイン言語の有用性について以下のように指摘する．サイン言語は手指で形が構成されるため、音声言語に比較して、具体的で可視性が高く、聴覚記録や聴覚認知の低い学習者が視覚イメージをより早く想起できるという利点がある．また、出力モードとしても、聴覚入力された音を再生する、聴覚運動系の発達や記録に問題を持つケース、また構音器官の協調運動不全による構音障害がある場合に、サイン言語による表出手段を指導することによりコミュニケーションの円滑化が計れるとして適している⁶．

このように、日本では聴覚障害児以外の子どものコミュニケーションの補助手段としてサイン言語、マカトン法が試行されているのに対して、海外では手話によるアプローチが一般的であるという⁷．例えばスウェーデンでは、聴覚障害のない子どもにおいても、コミュニケーションの補助手段として手話が活用されている．具体的にはダウン症児の発語は遅いため 親子のコミュニケーションのためにまず手話を学ぶことから始まることもある⁸．その他、知的障害や緘黙などのコミュニケーションに障害のある子どもの指導においても、補助手段として手話を用い、言語理解を補っている．よって手話は、ろう児・者の言語としてだけでなく、他の特別な教育的ニーズを有する子どものコミュニケーションの補助手段として有効であることが推測される．

以上を踏まえ、本研究では、スウェーデンの聴覚障害以外の障害児に対するコミュニケーション補助手段としての手話の有用性について検討することとしたい．スウェーデンでは現在聴覚障害児のための国立の聴覚障害特別学校と知的障害児のための市町村立知的障害特別学校が存続しているが、他の単一障害児は通常学校に統合されている．本研究では、知的障害特別学校を訪問して、その学校に就学している知的障害児、知的障害を伴う自閉症児、知的障害を伴う緘黙児への教育的実践について検討する．

2. オレショーストレーゴード知的障害特別学校

2008年5月21日にパティレ市立オレショーストレーゴード知的障害特別学校 (Öjersjö Storegård Särskolan) において訪問現地調査を行った．

クリスティーナ (Kristina Rudow) 校長による学校の概要説明は以下であった．

オレショーストレーゴード知的障害特別学校は、スウェーデンの第二の都市、イエーテボリ市に隣接するパティレ市にある．1992年にオレショーストレーゴード基礎学校 (通常学校) が開校し、

1994年には併設していた知的障害学校が、県立から市立へと移行して現在のオレショーストーレゴード基礎学校および知的障害特別学校の学校体系となった。

「学校」は街のセンターとして機能しており、学童保育、就学前学級・学校のみならず、保護者の集会場、レストラン、美容院、小売店、花屋、役場の出先機関などが併設されている。

3. オレショーストーレゴード知的障害特別学校における手話の使用状況

オレショーストーレゴード知的障害特別学校では、発達段階と教育的ニーズに合わせて学習集団が編成されており、聴覚障害の有無に関わらず指導やコミュニケーションの際に手話を使用している。学校におけるコミュニケーション場面のほとんどで、手話でキーワードを示しつつ指導している。子どもの表出においても頻繁に手話が用いられている。子どもによって、音声言語との手話の同時使用である場合と、手話のみの表出の場合がある。ほとんどの教員が手話を使用し、中には保護者がろう者である Coda (Children of Deaf Adults) の教員がおり、Coda 教員が中心となって手話を他の教員にも教えていた。教室では、指文字一覧のイラストを個別課題用の机の上や、机の周辺に掲示してあった。

4. 学級における手話の使用状況

オレショーストーレゴード知的障害特別学校の2つのグループを中心に授業観察を行った。午前中は女子グループ（5名）であり、午後は男子グループ（3名）の授業観察であったが、このグループ編成は性別ではなく発達段階や教育的ニーズによって構成されたとのことであった。男子グループは3人ともダウン症児であり、中には自閉傾向のある子どももいた。

女子グループは、教員3名が配置されていた。教室では朝の会（Samling）から一日が始まっていた。朝の会では、出欠の確認や、今日の予定の確認、天気、日付確認を行っていた。他のグループでは朝リラックスすることを目的に、照明を消してキャンドルをともし、音楽を聞きながら、気持ちを落ち着かせる朝の会も行われていた。

この女子グループでの朝の会は、それぞれの係が決まっており、前に出てきて発表する形式であっ



写真1 オレショーストーレゴード学校。
レストラン、美容院、小売店、花屋、
役場の出先機関などが併設されている。

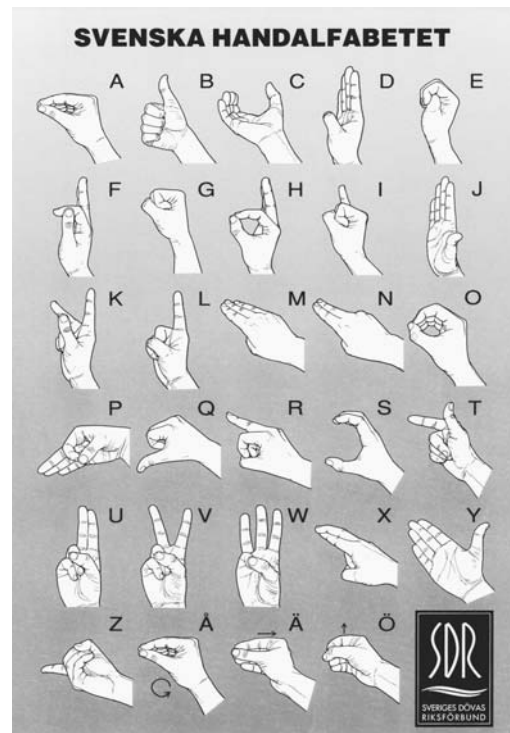


図1 スウェーデン手話（指文字）。



写真2 個別課題用の机における手話表示。



写真3 個別課題用のブースの壁の手話掲示。



写真4 教員が手話で指導する場面。



写真5 子どもが手話で表出している場面。

た．5名の内4名は発語もあるが，1名は肢体不自由と知的障害の重複障害で重度の障害があり発話がなかった．このグループでは5名全員に対して補助的に手話を使用しており，係発表では5名全員が手話を表出の際に使用していた．発語もなく，表出の少ない子どもには教師が後ろについて手話表現を援助し，他の子どもがお手本を示して教えているという場面もあった．朝の会では，時々子どもの注意がそれる場面もあったが，皆教員の手話に注目できていた．

女子グループの一時間目は，それぞれが昨日の出来事を絵や文章で表現する時間であった．教員が様子を見に行くと，子どもが「パパ」という手話表現をつけて，描いている絵を説明していた．

休み時間になると，それぞれの子どもが好きなことをして遊んでいた．この日は天気が良く，ほとんどの子どもが校庭に遊びに出ていた．教員は，子どもが遊んでいるのを見守っていたり，また



写真6 朝の会．手話を使って出欠の確認をしている．それぞれの名前を手話で表し，呼びかけている．



写真7 朝の会で昼食の献立の確認をしている．教員が手話の表現を補助している子どもに対して，他の子どもが手話を教えてあげようとしている．



写真8, 9 休み時間にボール遊びをしている。投球の合間に教員が指文字を表現している。

一緒に遊んでいたりと、子どもの遊びを支援したりしていた。その中でも手話による指導が自然に行われていた。

ダウン症児の男子グループには、教員3名が配置されていた。教員3名のうち、一人がCoda教員であり、中心となって他の教員にも手話を教えていた。午後からの男子グループの活動は、図工、音楽、総合であった。図工では、黒の画用紙に絵の具で絵を描く活動であった。まず、教員が簡単な手本を見せ、手話で説明をしてから活動に取り組んでいた。

音楽の時間は個別指導であった。オレショー学校には音楽療法の教員がいるため、男子グループの子どもに対して、一人ずつ抽出して音楽療法を行っていた。音楽療法では特に指示を手話で出すことはなく、いろいろな楽器に触れ、自然に音楽に合わせて活動できるようプログラムが組まれていた。

総合の時間は、「感情」についての学習であった。男子グループは感情表出が苦手とのことで、これまで「楽しい」「悲しい」などを学習してきたとのことであったが、今回は「怖い」について学んでいた。教員と子どもが「怖い」ものを発表し、それをみんなで1枚の紙の上に描いたり、書いたりする活動であった。手話表現において表情は鍵となるが、「怖い」という手話表現の表情も分かりやすく示されていた。教員と子どもの怖いものとしては、「象」や「雷」、「蛇」などの意見がでており、それらを手話でも表現していた。教員からの働きかけは手話が常時補助的に使用されており、子どもからの発言でも発語と同時に手話表現を用いていた。「象」という意見発表の場面では、子どもが手話の「象」を意味する手話を使って発表していた。象の鼻を長く高く強調して表現しており、手話で表現することの楽しさがうかがえるような場面であった。

帰りの会でも、明日の予定の確認などが手話を用いて行われている。この日は、数日後に保護者に披露するという手話コーラスの練習をしていた。歌は教員がメインで歌っており、子どもは手話表現を中心に学習しているようであった。子どもは、リズムに合わせ、とくに動きの大きい手話表



写真10 教員が手話で説明している。



写真11 児童が手話で発言している(象を表現)。



写真12,13 手話コーラスを行っている。音楽は流さず、教員の歌に合わせ、ゆっくり練習している。

現の時には楽しそうに元気よく表現していた。

このような手話指導は場面緘黙の子どもに対しても行われていた。他の学習グループには知的障害を伴う場面緘黙の子どもが在籍していた。その子どもに対しても、教員は言葉のみならず手話でも働きかけを行っていた。そして子ども自身も手話を使用して表出・発表を行っていた。さらにその子どもに対してはコミュニケーション援助手段として、VOCA(音声出力コミュニケーションエイド)も活用されていた。コミュニケーションに困難を有する子どもに対して、コミュニケーション支援ツールを多様に、そして柔軟に試行・活用する観点が示唆的であろう。

5. 考 察

本稿では、スウェーデンの知的障害教育におけるコミュニケーション補助手段としての手話の有用性について検討した。手話は、重度の知的障害児で発話がない子どもの場合、脳性まひなど肢体不自由と知的障害の重複障害の場合、緘黙の場合において、有効性が示唆された。知的障害児をはじめとする子どもにとって、特に以下の有用性が分析された。

第一に、手話は視覚的な言語であり、ことばが指す意味や物のイメージを想起しやすく、具象的であるため、ことばの理解習得を促進する機能がある。例えば、「象」という手話表現では、象の長い鼻を表現しており、その動きで動物を想起することができる。ちなみにここでの手指の巧緻性については、キーワード強化としての手話使用であることから、手話の精密性よりも身体表現としての効果を重視し、細部の正確さにはこだわっていないようであった。

第二に、空間を利用することで、現在と過去といった時間の可視化、そして具体的に空間や配置を捉えることができる。例えば、未来を表す手話表現は前へ、過去を表す手話表現は後ろへ動きがあるといったように、時間の流れを空間で捉えることができる。位置又は配置も空間を利用し視覚的に具体的に表現できる。

第三に、手話は表情を使用することによる分かりやすさに加え、視覚的な注意喚起が可能である。例えば、音声に加えて対象子どもの名前を示す手話を補足して呼びかければ、音声のみで呼ばれるよりも反応が期待できる。音声入力弱い子どもや言語理解能力の低い子どもの場合、手話によるキーワード強化は有効な手段であると考えられる。

第四に、体得型の認知傾向である子どもについても、手話という動きのある身体表現を用いた記憶の方法は適しているであろう。

第五に、歌やダンスにおいて手話を用いることはリズムと同時に手話による単語強化の効果も期待できる。

第六に、手話の使用は、出力においても、より円滑な意思の表出につながることを期待できよう。実際、音声言語の発話が少ない児童も手話による表出を行っていた。また指導者が補助しやすいと

いう点も考慮できる。

以上のような総合的な効果によって、コミュニケーションにおいて様々な困難を有している子どもにキーワードの強化として補助的に手話を使用していることは功を奏しているようであった。手話の持つ視覚的で分かりやすいという特性も伴って、スウェーデン語が理解できない観察者にも、授業の内容が理解できる部分があり、知的障害児に対する手話による理解促進の効果を実感することができたのである。

6. 総 括

本研究では、スウェーデンパティレ市立オレショーストーレゴード知的障害特別学校を訪問し、スウェーデンの知的障害教育におけるコミュニケーション補助手段としての手話の有用性について検討した。

オレショーストーレゴード知的障害特別学校では、指導やコミュニケーションの際に手話を使用しており、学校におけるコミュニケーション場面のほとんどで、手話でキーワードを補足し、強化していた。子どもの手話の使用を促した結果、発語がなくても手話で表出している子どもがいた。

よって手話は、聴覚障害者の言語に留まらず、知的障害、自閉症、ダウン症、緘黙などコミュニケーションに困難を有する子どもにとっての、コミュニケーション支援の手段として有用であるといえる。

註・引用文献

- 1) Darlene Ewan, 岡本真未, 赤堀仁美 (2003) ろう学校における教育言語ーなぜ日本手話が必要なのか『言語』32(8) p.36.
- 2) 神田和幸 (2000) ろう文化を考える『ろう文化』青土社, p.73.
- 3) 矢沢国光 (2000) 同化的統合から多様性を認めた共生へろう教育からみた「ろう文化宣言」『ろう文化』青土社, p.25.
- 4) 木村香絵, 南出好史 (1996) サイン言語による精神発達遅滞児とのコミュニケーション『福岡教育大学障害児治療教育センター年報』9, pp.17-18.
- 5) 津田 望, 東 敦子 (1995) 発達障害児へのサイン言語指導の試みー症例を通してー『言語文化』明治学院大学言語文化研究所, No.12, pp.97-98.
- 6) 同上, p.96.
- 7) 冷水來生 (2006) 言語発達障害児に対する手話を用いたコミュニケーションプログラムについて『京都教育大学紀要』No.108, p.79.
- 8) 河本佳子 (2006) 『スウェーデンの知的障害者ーその生活と対応策ー』新評論, pp.58-60.